

Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire

Marie-France Morin, Pascale Nootens e Isabelle Montésinos-Gelet

Université de Sherbrooke / Université de Montréal

Resumo: Esta investigação pretende contribuir para o desenvolvimento da investigação interessada nas questões relativas ao ensino/ aprendizagem do modo escrito nos primeiros anos do primeiro ciclo do ensino básico, particularmente tendo em conta as práticas mais propensas a apoiar a aprendizagem bem-sucedida da leitura e de escrita. Especificamente, esta investigação tem como objetivo descrever as práticas de ensino observadas nas áreas da leitura e da escrita com 22 professores, mas também para relacionar essas práticas observadas com o desempenho em leitura e escrita dos seus alunos do primeiro e do segundo ano. Globalmente, os resultados indicam que as práticas observadas, tanto do ponto de vista dos Dispositivos mobilizados como do conteúdo ensinado, são variadas e contribuem para uma visão complexa da entrada na escrita. As análises de correlação sugerem que determinadas práticas, que geralmente procuram a participação activa das crianças e as interações com os outros, estão relacionados com o progresso dos alunos durante o ano letivo.

Palavras-chave: práticas eficazes, leitura, escrita, observações em sala de aula, início 1º ciclo.

Résumé : La présente étude vise à alimenter les recherches qui s'intéressent à l'enseignement/apprentissage de la langue écrite au début de l'école primaire, en prenant particulièrement en compte les pratiques les plus à même de soutenir un apprentissage réussi de la lecture et de l'écriture. Plus précisément, cette étude vise à décrire les pratiques d'enseignement observées en lecture et en écriture auprès de 22 enseignants, mais aussi à mettre en relation ces pratiques observées et les performances en lecture et en écriture des élèves appartenant à ces classes de 1^{re} et 2^e années du primaire.



Morin, Marie-France, Nootens, Pascale e Montésinos-Gelet, Isabelle (2011). Pratiques d'enseignement en lecture-écriture et apprentissages des élèves au début du primaire. *Da Investigação às Práticas I* (2), 17-37.

Contato : Marie-France Morin, Faculté d'éducation, Université Sherbrooke, Québec, Canada / Marie-France.Morin@USherbrooke.ca

Globalement, les résultats indiquent que les pratiques observées, tant du point de vue des dispositifs mobilisés que des contenus enseignés, sont variées et concourent à une vision complexe de l'entrée dans l'écrit. Les analyses de corrélations suggèrent que certaines pratiques, qui le plus souvent sollicitent une participation active de l'élève et des interactions avec autrui, sont en lien avec la progression des élèves au cours de l'année scolaire.

Mots-clés : pratiques efficaces, lecture, écriture, observations en classe, début du primaire

Abstract : This study is a contribution to research addressing issues related to the teaching/learning of the written language during the early years of primary education, with particular emphasis on practices most likely to foster successful acquisition of reading and writing skills. More specifically, our study aims to describe the observed teaching practices of 22 teachers and to relate these practices to the performance of their pupils in the first and second years. Overall, results would suggest that these practices, both in terms of methodologies adopted and contents taught, are varied and reflect a complex attitude towards early writing. Analysis further indicates that certain practices, usually involving pupil participation and interaction, are related to pupils' progress over the year.

Keywords: effective practices; reading; writing; early primary education.

INTRODUCTION

Les questions et les débats à propos de la meilleure façon d'enseigner à lire et à écrire persistent depuis plusieurs décennies (Morrison, McDonald Connor et Hindman, 2010; Rieben, 2004). Toutefois, les points de tension tendent à s'amenuiser dans la mesure où il est de plus en plus avancé que l'accès aux codes grapho-phonologiques n'est pas incompatible avec une approche qui place la langue écrite au cœur de préoccupations communicatives. À cet égard, Hurry (2004) souligne que «généralement, les enfants apprennent mieux si les enseignements sont contextualisés et si ceux-ci les aident à saisir les principes qui sous-tendent les règles à apprendre » (p. 557). Au regard des premiers apprentissages à l'école, Goigoux (2004) propose dans le même sens que différentes composantes doivent s'intégrer dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. Quelques études empiriques ont effectivement relevé la complexité de l'enseignement de la langue écrite et certains travaux se sont penchés sur les pratiques d'enseignants dits exemplaires en contexte d'entrée dans l'écrit. Par exemple, l'étude de Pressley, Allington, Baker, Brooks, Collins Block, Cronin et Morrow, Nelson, Tracey, Wharton, McDonald et Woo (1998) a permis de dégager que les pratiques les plus efficaces au début du primaire étaient celles qui permettaient aux élèves de s'engager activement dans des tâches de lecture et d'écriture qui sont variées, qui mettaient de l'avant un enseignement explicite de stratégies et un accompagnement par étayage. Ces enseignants dits exemplaires (Pressley et al., 1998) faisaient aussi régulièrement appel à la

littérature jeunesse et témoignaient d'attentes élevées auprès de leurs élèves. Par ailleurs, les recherches qui étudient la relation entre la nature des enseignements en lecture et en écriture et la progression des apprentissages chez les élèves restent paradoxalement peu nombreuses. Considérant une perspective psycholinguistique qui infère que la manière avec laquelle les jeunes élèves apprennent la langue écrite est influencée par la nature du système écrit¹, il semble important d'alimenter le domaine de recherche qui s'intéresse précisément à l'apprentissage du français écrit.

C'est dans cette perspective que se situe cette étude en proposant, d'une part, de décrire les pratiques d'enseignement observées en lecture et en écriture qui sont adoptées par des enseignants reconnus comme exemplaires et, d'autre part, de mettre en relation les pratiques observées et les performances en lecture et en écriture des élèves appartenant à ces classes.

CADRE DE RÉFÉRENCE

La notion de pratiques exemplaires

Notre étude s'intéresse aux pratiques enseignantes dites exemplaires, d'où la nécessité de circonscrire, dans un premier temps, cette notion d'exemplarité. Nous tenterons ensuite de dresser un portrait de l'état actuel des recherches qui s'intéressent aux pratiques efficaces à l'égard de l'enseignement de la lecture et de l'écriture à l'école primaire. En ce sens, une attention particulière sera portée aux études qui s'intéressent à l'interaction apprentissages des élèves/ pratiques adoptées par les enseignants.

À la lumière de la définition retenue par l'*American Speech-Language-Hearing Association* (2005)², les pratiques enseignantes exemplaires (*evidence-based practices*) peuvent être définies comme des interventions efficaces et de qualité, au moyen de l'intégration de l'expertise pratique, des meilleures données de recherche actuelles disponibles et de la prise en compte des caractéristiques de la population à laquelle elles s'adressent (Nootens, 2010). Dans cette perspective, des pratiques d'enseignement considérées comme exemplaires dans le contexte de l'entrée dans l'écrit correspondent à des pratiques qui soutiennent, de façon optimale, la progression des apprentissages des élèves en lecture et en écriture.

¹ À titre d'exemple, consulter de récentes études telles que celle de Babayigit et Stainthorp (2010), celle de Caravolas et Landerl (2010) ou encore l'imposante étude menée par Seymour, Aro et Erskine (2003) qui a montré que l'apprentissage de la langue écrite était plus difficile et plus longue pour les élèves qui tentaient de s'approprier une orthographe dite opaque (français, danois, portugais et anglais), en comparaison avec les élèves qui doivent apprendre une orthographe plus transparente. Dans cette perspective, l'étude de Chiappe, Siegel et Wade-Woolley (2002) apporte un éclairage intéressant en étudiant l'acquisition en lecture chez de jeunes enfants de maternelle et de 1^{re} année du primaire avec différents niveaux de maîtrise en anglais.

² Dans le domaine de l'intervention auprès de la population scolaire, aucune définition aussi claire, à notre connaissance, n'a été proposée à ce jour dans les écrits.

Au sujet des pratiques dites exemplaires adoptées en classe, Collins Block, Oakar, et Hurt (2002) alimentent ce champ d'études par une imposante recherche qui visait à dégager les caractéristiques d'un enseignement dit efficace de la littéracie à l'école primaire. Cette imposante étude s'est déroulée en quatre phases. Six cent quarante-sept experts au regard de l'enseignement de la littéracie, provenant de sept pays anglophones, ont d'abord été invités à relever les traits caractéristiques d'un enseignement efficace, au moyen de l'analyse de séquences vidéo montrant des enseignants efficaces en action³. Un total de 1294 caractéristiques associées à un enseignement efficace ont ainsi été relevées, pour être ensuite regroupées et catégorisées. Cette étape a mené à l'identification de 475 caractéristiques relevant d'un enseignement efficace, caractéristiques validées par un panel de 11 experts (*cross-validation*). Les auteurs ont ensuite relevé les cinq caractéristiques les plus distinctives d'un enseignement efficace pour chaque niveau scolaire, de la maternelle à la 5^e année du primaire, et comparé entre elles ces caractéristiques pour relever les traits communs et distinctifs de l'enseignement efficace à chacun de ces niveaux scolaires.

En ce qui concerne plus spécifiquement la période de l'entrée dans l'écrit, les résultats de cette étude (Collins Block et al., 2002) suggèrent que les enseignants efficaces utilisent un large éventail de stratégies pour susciter la motivation et l'intérêt des élèves pour le monde de l'écrit. Ces enseignants usent par ailleurs de moyens variés pour moduler leur enseignement en cas de besoin: variation du rythme d'enseignement, des méthodes, des contextes et du degré d'individualisation de l'enseignement. Ces enseignants se distinguent également par leur expertise lors de leçons individuelles. Ils se différencient, enfin, par un environnement riche en écrits qu'ils créent en classe (abondance et diversité du matériel proposé aux élèves), ce qui permet de respecter les intérêts mais aussi le niveau de compétence de chaque élève.

INTERACTION ENTRE PRATIQUES ET APPRENTISSAGES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

De plus en plus de travaux empiriques ont cherché à mesurer l'efficacité de diverses pratiques d'enseignement sur le développement des compétences à lire et à écrire au primaire. Ces études adoptent pour la plupart un dispositif méthodologique qui implique principalement des observations en classes⁴ (McDonald Connor, Morrison, Fishman, Giuliani, Luck, Underwood, Bayraktar, Crowe, et Schatschneider, 2011; McDonald Connor, Jakobsons, Crowe et Meadows, 2009; Morrison, MacDonald Connor et Hindman, 2010; Pressley, Wharton-McDonald, Allington, Block, Morrow, Tracey, Baker, Brooks, Vronin, Nelson et Woo, 2001; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002; Turcotte, Giasson et Saint-Laurent, 2004; Wharton-MacDonald, Pressley et Hampston, 1998). Le recours à ces observations en classe font faire un pas de plus à ce domaine de recherche en donnant accès à des données plus fines et à un portrait plus complexe des pratiques efficaces en lecture et en écriture et de leurs effets sur les apprentissages des élèves.

³ La technique Delphi a ici été utilisée.

⁴ Souvent des entretiens avec les enseignants viennent compléter les données observationnelles.

L'étude américaine menée par Pressley et son équipe (2001) a certainement été l'une des premières études à enrichir ce domaine de recherche sur les pratiques efficaces en lecture et en écriture. À partir d'observations répétées en classe et d'entrevues dans 30 classes de 1^{re} année, cette étude a fait ressortir que les enseignants qui adoptaient les pratiques les plus efficaces 1) témoignaient d'une excellente organisation de classe, 2) mettaient en place un environnement positif, soutenant et faisant appel régulièrement à la coopération, 3) privilégiaient un enseignement explicite en lecture et en écriture, 4) recouraient à la littérature, fréquemment et de façon variée, 5) proposaient de nombreuses situations de lecture et d'écriture (par exemple, lecture partagée, lecture indépendante, écriture collective), 6) suscitaient des tâches exigeantes qui respectent le niveau de compétence des élèves, tout en assurant soutien et étayage, et offraient également des situations qui favorisaient le développement de l'autorégulation. Enfin, ces pratiques efficaces étaient également caractérisées par un fort lien avec le curriculum.

Ces caractéristiques sont reprises par Hall (2003) pour faire état des pratiques en lecture et en écriture qui sont adoptées en classe par les enseignants dits efficaces. Ainsi, sur le plan des contenus d'enseignement, Hall (2003) insiste sur le fait que, dans ces classes, le travail des élèves porte à la fois sur la reconnaissance des mots, le vocabulaire, l'orthographe, et sur les habiletés impliquées dans des activités de compréhension en lecture et d'écriture; ces contenus font l'objet d'un enseignement explicite en contexte d'application. Sur le plan pédagogique, Hall (2003) relève que, dans ces classes, la lecture et l'écriture sont intégrées et que les enseignants efficaces exploitent toute occasion naturelle ou accidentelle d'enseignement. Cette caractéristique d'enseignants exemplaires qui savent saisir les opportunités pour susciter des enseignements en contexte avait déjà été identifiée par des observations menées en 1^{re} année par Mandel Morrow, Tracey, Gee Woo et Pressley (1999). Sur le plan des structures organisationnelles, Hall (2003) souligne aussi qu'il est important que les enseignants instaurent une excellente gestion de classe, incorporant des routines soutenant l'autonomie progressive des élèves. Cette organisation de classe doit aussi se traduire par un souci de varier les structures d'organisation pour le travail des élèves : enseignement en petits groupes, en groupe-classe ou individualisé et travail en dyade.

Dans la même visée, une étude descriptive menée par Taylor *et al.* (2002) avait pour but de rendre compte des pratiques observées dans 112 classes, mais aussi de relever les relations entre les pratiques des enseignants et le développement de la compétence en lecture, cette fois-ci chez les élèves de la maternelle jusqu'à la fin de l'école primaire. À partir des données recueillies par observation à trois moments de l'année scolaire dans chacune de ces classes, il ressort que, pour tous les niveaux scolaires, l'enseignement en grand groupe est plus fréquent que l'enseignement en sous-groupes et que la nature des interactions privilégiées par les enseignants relève davantage d'un enseignement qui privilégie la transmission d'informations que d'un accompagnement. Il semblerait par ailleurs qu'un enseignement efficace est davantage caractérisé par le recours à un enseignement en petits groupes et à un style d'interaction qui soutient dans une plus large mesure le travail des élèves. À propos de l'enseignement de la lecture, Taylor *et al.* (2002) font ressortir que les activités sur l'unité mot sont plus souvent observées en maternelle et en 1^{re} année, plutôt qu'en 2^e ou 3^e année, ou à la fin du primaire, alors que les activités relevant de la compréhension en lecture sont rarement observées au début du primaire (1^{re} à 3^e année).

Enfin, dans cette étude, les élèves de toutes les classes observées sont davantage placés dans des situations qui impliquent un engagement passif. À cet égard, l'étude de Pressley et al. (2001) avait fait ressortir que c'était au contraire des situations de lecture et d'écriture qui favorisaient un engagement actif chez les élèves qui étaient observées dans les classes dites exemplaires en 1^{re} année.

Une des rares études de ce type menées auprès de jeunes francophones en 1^{re} année du primaire (Turcotte, Giasson et Saint-Laurent, 2004) a confirmé les résultats obtenus par les recherches américaines citées plus haut au sujet de la nature des interventions les plus propices au progrès des élèves en lecture et en écriture. Plus précisément, les observations mensuelles menées par Turcotte et al. (2004) dans 18 classes de 1^{re} année, auprès d'élèves moyens et à risque, ont d'abord fait ressortir que les enseignants utilisent en majorité trois styles dominants : Questionnement fermé (33,88%), Étayage (30,75%) et Information (28,52%). Ces résultats rejoignent généralement ceux obtenus par Taylor et al. (2002), même si Turcotte et ses collaborateurs (2004) observent davantage de situations privilégiant de l'étayage de la part de l'enseignant et moins de situations qui visent à donner des informations aux élèves. Au regard de la relation entre la nature de l'intervention de l'enseignant et les progrès des élèves, des analyses ont montré que les enseignants qui utilisaient fréquemment les styles Information et Questionnement fermé n'encourageaient pas les progrès des élèves en cours d'année. Au contraire, des analyses de variance suggèrent que les enseignants qui combinent les styles Explication, Modelage et Étayage sont ceux qui provoquent le plus de progrès en conscience phonologique chez les élèves à risque. Ce résultat est à mettre en relation avec l'étude récente de Piasta, McDonald Connor, Fishman et Morrison (2009), menée auprès de 42 classes de 1^{re} année, qui montre notamment qu'un enseignement explicite en lecture soutient mieux les progrès des élèves. Turcotte et ses collaborateurs (2004) soulignent également que le regroupement de styles Explication-Étayage-Support est plus efficace que le recours à un seul de ces styles en classe. Encore une fois, la prise en compte d'une variété d'interventions est relevée comme une caractéristique d'un enseignement efficace en littéracie (Hall, 2003; Mandel Morrow et al., 1999; Pressley et al., 2001).

Une imposante étude a été menée par McDonald Connor et al. (2009) dans le but d'étudier le développement des habiletés en lecture dans le contexte du programme « Reading First » auprès de 1586 élèves appartenant à 95 classes de 1^{re}, 2^e et 3^e années du primaire (Floride, États-Unis). Certains des résultats obtenus suggèrent qu'un enseignement qui privilégie les activités sollicitant le travail individuel ou avec les pairs en lecture ou en écriture favorisait la compréhension en lecture en 1^{re} année. À l'instar de Taylor et al. (2001), l'étude de McDonald Connor et al. (2009) tend aussi à montrer que les activités de lecture et d'écriture se mènent la plupart du temps en grand groupe et, lorsqu'un enseignement différencié est observé avec un engagement élevé de l'enseignant, cette dernière modalité suscite de meilleures performances en compréhension.

Approfondissant davantage les impacts d'un enseignement différencié en 3^e année, McDonald Connor et son équipe (McDonald Connor et al., 2011) ont récemment procédé à des observations au sein de 33 classes. Les résultats montrent des gains significativement plus élevés en lecture et en compréhension en lecture chez les élèves soumis à une approche différenciée de l'enseignement de la lecture par rapport aux élèves soumis à un

enseignement centré sur le vocabulaire (groupe de contrôle). En effet, 27% de la variance dans les scores totaux des élèves et 23% de la variance dans les scores des élèves en compréhension en lecture s'expliquent par l'intervention à laquelle les sujets ont été soumis. Tout comme le suggérait une étude antérieure par cette même équipe (McDonald Connor *et al.*, 2009), les résultats de cette étude montrent, dans l'ensemble, que l'enseignement qui tient compte des caractéristiques de l'apprenant et qui met l'accent sur l'individualisation de l'intervention tenant compte de ces caractéristiques a permis l'accroissement des compétences de compréhension en lecture chez les élèves, comparativement à une intervention de qualité équivalente mais ne tenant pas compte de ces caractéristiques. Ces résultats suggèrent ainsi que l'entrée dans le monde de l'écrit au début du primaire relève d'une réelle complexité qui fait non seulement intervenir la nature de l'enseignement, mais aussi les caractéristiques langagières des élèves et leurs habiletés en lecture et en écriture.

L'ensemble de ces travaux constitue certes une base de connaissances quant aux pratiques éprouvées en matière d'enseignement de la littéracie. Considérant que ces travaux ont été pour la plupart menés auprès de jeunes anglophones, il nous apparaît pertinent d'enrichir ces études sur le plan international, en documentant la question des pratiques efficaces en début de scolarisation dans un contexte francophone nord-américain.

OBJECTIFS DE RECHERCHE

Notre recherche, qui s'intéresse aux pratiques d'enseignement de lecture et d'écriture au début de l'école primaire, a pour objectifs spécifiques de :

- 1) Décrire les dispositifs mobilisés par les enseignants pour enseigner la lecture et l'écriture auprès d'élèves (6 à 8 ans) fréquentant le premier cycle du primaire;
- 2) Décrire les contenus enseignés en lecture et en écriture auprès d'élèves (6 à 8 ans) fréquentant le premier cycle du primaire;
- 3) Examiner l'impact des différents dispositifs d'enseignement observés et des contenus enseignés en lecture et en écriture sur l'apprentissage de la langue écrite chez les élèves.

À l'instar d'autres chercheurs (Hall, 2003; Pressley *et al.*, 2001), les objectifs de recherche se fondent notamment sur l'hypothèse selon laquelle la variété des pratiques pédagogiques est une caractéristique des enseignants jugés exemplaires pour leur enseignement de la lecture et de l'écriture. Le caractère exploratoire de notre article relève notamment de l'attention accordée à l'éventuel impact de ces pratiques sur les apprentissages des élèves en contexte francophone dans des classes ordinaires au début du primaire⁵.

⁵ À notre connaissance, quelques rares études ont été menées auprès de jeunes francophones du Québec, notamment sur les élèves à risque au début du primaire (Turcotte *et al.*, 2004).

MÉTHODOLOGIE

1. PARTICIPANTS

Vingt-deux enseignantes et enseignants du Québec (Canada) du premier cycle du primaire ont participé à cette recherche, dont dix en 1^{re} année, dix⁶ en 2^e année et trois en classes multi-niveaux (1^{re} et 2^e années).

Les 22 enseignants ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ils exercent leur profession d'enseignant au primaire depuis 6 à 19 ans; six d'entre eux ont réalisé des programmes de second cycle universitaire. Par ailleurs, à l'instar d'autres études (Ruddell, 2004; Turcotte, 2010), ils ont tous été recommandés par leur direction d'école ou leur conseillère pédagogique en raison de l'efficacité reconnue de leurs pratiques. Ces raisons nous font estimer qu'il s'agit d'enseignants potentiellement exemplaires. Parmi les classes participantes, 12 sont situées en milieu défavorisé, 8 en milieu socioéconomique moyen et 3 en milieu favorisé, selon l'indice de défavorisation attribué aux écoles du Québec par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Au total, 370 élèves entre 6 et 8 ans (183 garçons et 187 filles) fréquentant le premier cycle du primaire, dont 179 en 1^{re} année et 191 en 2^e année, ont été impliqués dans cette recherche.

2. MATÉRIEL ET PROCÉDURE

2.1 Observation des pratiques en classe

Les observations ont été réalisées à deux reprises durant l'année scolaire : une observation à l'automne et une au printemps. Elles ont eu lieu en après-midi de manière à ce que la durée d'enseignement soit équivalente dans les différentes classes (environ 2 heures). Au total, 92 heures d'observation directe ont été réalisées au cours desquelles le chercheur qui, comme Wolcott (1988) le mettait en relief, avait un statut d'observation privilégié, qui était assis à un endroit qui ne dérangeait en rien les activités de la classe et qui n'interagissait que très rarement avec l'enseignant ou les élèves. Les enseignants étaient invités à se consacrer à des situations d'enseignement en lecture et en écriture lors de ces après-midis en mettant en œuvre des pratiques habituelles. Une chercheuse assurait une prise de notes structurées par une grille inspirée de la recension des pratiques exemplaires en lecture et en écriture (Hall, 2003). De façon complémentaire, un photographe documentait les pratiques de manière à pouvoir en faire une narration en images et en étudier différents aspects dans une perspective ethnographique.

⁶ Une des enseignantes a suivi son groupe de 1^{re} année en 2^e année, elle et ses élèves ont participé à l'étude lors des deux années. C'est ce qui explique qu'il y a 22 enseignants, mais 23 groupes.

2.1.1 Critères d'analyse des pratiques observées

Les pratiques observées ont été analysées en fonction de deux ensembles de critères : les dispositifs mobilisés et les contenus abordés explicitement.

Les dispositifs d'enseignement ont été identifiés en fonction du type de regroupement qu'ils mobilisaient : la classe entière, les sous-groupes, les tandems et le travail individuel. Plus précisément, les dispositifs à propos de la classe entière concernent la lecture partagée, la lecture à haute voix, la lecture d'un texte d'un élève, la dictée, l'écriture collective, la révision collective, la leçon magistrale, la présentation orale et le questionnement réciproque. Les dispositifs visés concernant les sous-groupes sont la lecture guidée et l'écriture guidée, alors que la lecture en tandem et l'écriture en tandem constituent les dispositifs concernant les tandems. Pour finir, la lecture personnelle, l'entretien de lecture, l'écriture copie, l'écriture à l'ordinateur, les exercices écrits et la mémorisation de texte ont été retenus comme dispositifs qui sollicitent le travail individuel.

Il est toutefois important de préciser que certains modes de travail mobilisés en classe peuvent impliquer divers regroupements : par exemple, l'étude de mots (tandem ou individu), les ateliers (sous-groupe, tandem, individu), le choix de livres (tous les regroupements), l'écoute d'un livre audio (tous les regroupements), les orthographes approchées⁷ (tous les regroupements) et les jeux (tous les regroupements).

Pour l'analyse des données recueillies à l'égard des contenus enseignés en classe, nous avons considéré qu'un contenu était abordé lorsqu'il faisait l'objet d'un enseignement explicite⁸ ou d'un modelage⁹. Ces contenus abordés ont trait aux correspondances phonèmes/graphèmes, à la reconnaissance lexicale de mots, aux stratégies de compréhension, au vocabulaire, à l'ordre alphabétique, à l'utilisation du dictionnaire, à la graphomotricité, à l'orthographe, à la syntaxe, à la classe de mots, aux accords sujet/verbe, à l'analyse de caractéristiques textuelles, au processus d'écriture et à l'appréciation littéraire¹⁰.

Que ce soit pour les dispositifs ou les contenus, un score de 0, 1 ou 2 a été attribué en vue de l'analyse. La valeur 0 était donnée lorsque le dispositif ou le contenu n'était pas observé; la valeur 1, lorsqu'il était noté lors d'une seule des deux observations et la valeur 2, lorsqu'il était relevé lors des deux observations.

⁷ S'inscrivant dans le paradigme des orthographes inventées (*invented spelling*), ce que l'on nomme orthographes approchées est associé à une démarche de résolution de problèmes linguistiques en situation d'écriture. Dans cette démarche, les élèves sont le plus souvent amenés à collaborer pour résoudre les problèmes d'écriture qui se posent à eux (Morin & Montésinos-Gelet, 2007).

⁸ L'enseignement explicite peut être ici défini comme un enseignement direct, structuré et fortement guidé par l'enseignant, et qui vise à rendre explicite pour l'élève l'objet d'apprentissage (Vienneau, 2011).

⁹ Le modelage consiste en l'utilisation, auprès des élèves, de la démonstration des savoirs, stratégies, habiletés ou compétences que l'on veut enseigner, en demandant par la suite aux élèves de reproduire ce modèle (Vienneau, 2011).

¹⁰ Ce que nous avons considéré comme étant de l'appréciation littéraire impliquait la mobilisation d'œuvres avec un travail réflexif sur celles-ci ou sur la réception de l'œuvre (Rosenblatt, 1938).

2.2 Évaluation des performances des élèves en lecture et en écriture

Pour évaluer l'impact des différents types de pratiques observées pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves, nous avons soumis les élèves à certaines tâches. Celles-ci ont été réalisées en début et en fin d'année de manière collective. Pour évaluer les apprentissages en lecture, les élèves ont été soumis à une tâche d'identification de pseudo-mots et à une tâche de compréhension à partir d'un texte incitatif. Les apprentissages en écriture ont quant à eux été évalués par une tâche de production de mots en temps limité (3 minutes) et une production de texte en temps limité (10 minutes).

2.2.1 Tâche de pseudo-mots

À l'instar d'autres chercheurs (par exemple, Fayol, Zorman & Lété, 2009), l'évaluation de l'habileté des élèves à bien manipuler les correspondances phonèmes-graphèmes en décodage a été réalisée avec une tâche d'identification de pseudo-mots comportant 20 items. Ces pseudo-mots, qui ont la caractéristique d'être construits avec une structure orthographique similaire à des mots en français (sapin et le pseudo-mot « sapou ») comportaient de 3 à 6 phonèmes en 1^{re} année, et de 5 à 9 phonèmes en 2^e année. Les phonèmes et les structures syllabiques des pseudo-mots ont également été contrôlés au niveau de leur fréquence.

Cette tâche de pseudo-mots consistait à reconnaître à l'écrit chacun des pseudo-mots oralisés par l'expérimentateur parmi trois pseudo-mots écrits, dont un présentait la forme correcte attendue (« sapou »), alors que les deux autres pseudo-mots comportaient soit une proximité phonologique (« sapi ») soit une proximité graphique (« rapou »).

2.2.2 Tâche de compréhension en lecture

La tâche de compréhension est composée de phrases incitatives : par exemple, « Dessine deux fleurs à l'intérieur du carré et trois champignons à l'extérieur ». Si toutes les demandes sont remplies, l'élève obtient cinq points ; lorsque seules certaines attentes ont été considérées, des points sont attribués en fonction des unités de sens traitées. La tâche comporte 4 énoncés pour un total de 20 points.

2.2.3 Tâche de production de mots

La tâche de production de mots a permis quant à elle d'évaluer les connaissances orthographiques des élèves. Dans un premier temps, 20 mots que rencontrent fréquemment des élèves de cet âge (tels que *filles*, *route*, *légume*, *table*, etc.) sont présentés sur des affiches dans lesquelles leur forme orthographique est présente, ainsi qu'une image. Les élèves sont invités à tenter de mémoriser la forme orthographique. Puis, des feuilles sur lesquelles les images des 20 mots sont reproduites sont données aux élèves qui ont trois minutes pour écrire le plus de mots possible. Le nombre de mots orthographiés selon la norme est comptabilisé.

2.2.4 Tâche de production de texte

La tâche de production de texte visait à évaluer la capacité des élèves à produire un texte. En 1^{re} année, une brève histoire est lue à haute voix et les élèves doivent décrire les personnages. En 2^e année, il s'agit d'un résumé écrit d'une brève histoire lue à haute voix. Dans les deux cas, la tâche est réalisée en temps limité (10 minutes).

Pour documenter la progression des élèves, les différences entre leurs résultats en début et en fin d'année ont été établies. Toutefois, nous avons choisi de considérer également les performances en fin d'année. En effet, l'hétérogénéité des performances en début d'année faisait en sorte que la seule prise en compte de la progression désavantageait les élèves plus forts qui avaient une marge de progression moindre dans les tâches. Des moyennes de classe, de progression et de performance en fin d'année ont été calculées pour chacune des tâches afin qu'elles puissent être mises en relation avec les pratiques des enseignants par des analyses de corrélation (Pearson).

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans un premier temps, il sera question des résultats, issus de notre dispositif observationnel, qui permettent d'alimenter une description des pratiques d'enseignement en lecture et en écriture. La section suivante sera dédiée à l'examen du lien éventuel entre les différents types de dispositifs et contenus d'enseignement observés et le développement des compétences en lecture et en écriture chez les élèves.

I. DESCRIPTION DES PRATIQUES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE

Les observations réalisées dans les différentes classes nous permettent une description précise des pratiques d'enseignement, que nous présenterons selon deux volets : les dispositifs mobilisés et les contenus enseignés.

1.1 Les dispositifs mobilisés

Nous avons distingué les dispositifs en fonction des types de regroupement. Nous présentons en premier lieu les dispositifs mobilisés en groupe classe; ensuite, il est question des dispositifs relevant d'un travail en équipe, d'un travail en tandem et d'un travail individuel.

Parmi ces dispositifs mis en œuvre dans les classes, seule la leçon magistrale est présente dans toutes les classes lors de l'une ou l'autre des observations et, dans 9 classes sur 23, ce dispositif est observé lors des deux observations. En deuxième position quant à la fréquence, la lecture partagée est un dispositif que l'on retrouve dans 15 classes sur 23 (65%). Ce dispositif est mobilisé dans 60% des classes de 1^{re} année, dans 80% de celles de 2^e année, mais dans une seule de 1^{er} cycle (33%). La lecture à haute voix d'une œuvre de littérature de jeunesse, faite le plus souvent par les enseignants, mais aussi parfois par des élèves, est un dispositif que l'on retrouve dans dix classes (43%).

Les autres dispositifs sont moins fréquents : la lecture du texte d'un élève par ce dernier ou par l'enseignant se retrouve dans 35% des classes; la présentation orale dans 21%, la dictée (qui est dans 2 cas sur 3 métacognitive¹¹) dans 13%, l'écriture collective dans 13%, le questionnement réciproque entre élèves dans deux classes (9%) et la révision collective également dans 9% des classes.

Dans l'ensemble des dispositifs observés pour le travail en tandem, la lecture en tandem est celui qu'il l'est le plus fréquemment (13 classes sur 23, soit dans 57% des cas). Ce dispositif est plus fréquent dans les classes cycle (66%) et dans les classes de 1^{re} année (50%), que dans les classes de 2^e année. Le dispositif des orthographe approchées¹² est présent dans 30% des classes avec une proportion équivalente en 1^{re} année, en 2^e année et en classe cycle. Le dispositif d'étude de mots, que ce soit individuellement ou en tandem est présent dans 22% des classes, principalement en 1^{re} année. La lecture guidée et le travail par atelier sont des dispositifs mis en œuvre dans 26% des classes avec une proportion équivalente en 1^{re} année et en 2^e année. Le soutien des élèves lors du choix de livres est un dispositif que l'on retrouve dans 13% des classes avec une proportion équivalente en 1^{re} année, en 2^e année et en classe cycle.

Les quatre autres dispositifs se retrouvent dans 9% des classes : l'écriture guidée n'a été observée qu'en 1^{re} année, l'écriture en tandem en classe cycle et en 2^e année, l'écoute d'un livre audio et les jeux de littéracie uniquement en 2^e année.

La lecture personnelle et l'écriture copie sont les deux dispositifs individuels que l'on retrouve le plus fréquemment (91% des classes). Même si les enseignants sont très nombreux à mobiliser l'écriture copie, leurs façons de procéder sont très variées. L'écriture personnelle est également très mobilisée, puisque 83% des classes y ont recours.

¹¹ La dictée métacognitive réfère à une pratique inspirée de la dictée traditionnelle, mais qui implique un travail de questionnement sur la langue en cours de réalisation (Saulnier-Beaupré et Montésinos-Gelet, 2008).

¹² Les orthographe approchées consistent à inviter les élèves à émettre des hypothèses orthographiques, à les partager et à les justifier.

Les entretiens de lecture ont été observés dans 39% des classes. Les exercices d'application, qui consistent par exemple à répondre à des questions à la suite d'une lecture, se retrouvent dans 35% des classes. Enfin, deux dispositifs sont nettement moins fréquents : l'écriture à l'ordinateur a été observée dans 13% des classes et la mémorisation de textes (poèmes) seulement dans 4% d'entre elles.

À l'égard de cette description de pratiques, permise par les observations réalisées en classe, nous pouvons relever des similitudes avec des études antérieures. En particulier, à l'instar de Taylor *et al.* (2002), l'enseignement en grand groupe est fréquent, étant le dispositif qui a été relevé dans toutes les classes visitées. Par ailleurs, ce dispositif n'est pas exclusif; au contraire, il est combiné à d'autres dispositifs, en particulier pour les situations de lecture proposées aux élèves. Sur ce point, il ressort de la présente étude que les situations de lecture sont variées et mobilisent assez souvent différentes modalités de collaboration ou de travail individuel, notamment par la lecture partagée, la lecture en tandem, la lecture guidée, la lecture personnelle ou encore l'entretien de lecture. Ces dispositifs ont déjà été relevés comme étant associés à un enseignement efficace au début du primaire, notamment à cause de l'engagement que ceux-ci suscitent chez les élèves (McDonald Connor *et al.*, 2009; Morrison *et al.*, 2010; Pressley *et al.*, 2001). Le recours à la littérature jeunesse est relevé par nos observations, ce qui correspond encore une fois à une caractéristique d'un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture en classe (Hall, 2003; Pressley *et al.*, 2001). Par ailleurs, sur ce point, il ressort que les données recueillies concordent avec ce que signalent Giasson et Saint-Laurent (1999), puisque ce dispositif est beaucoup plus fréquent en 1^{re} année (70% des classes), qu'en 2^e année (20% des classes) ou qu'en classe cycle (33% des classes).

Concernant les dispositifs qui ont été l'objet d'observations pour l'enseignement de l'écriture, ces données font ressortir que, même si des situations collaboratives d'orthographe approchées sont observées dans 30% des classes, le recours à différents dispositifs en écriture est moins fréquent que pour les situations de lecture. Ainsi, malgré le fait que différents dispositifs ont été relevés par les observations en classes (écriture collective, écriture guidée ou écriture en tandem), le recours à ces dispositifs reste moins important. Ainsi, malgré l'importance maintes fois soulevée par les récentes recherches à l'égard d'un équilibre entre les activités de lecture et d'écriture dès le début du primaire et plus encore de l'importance des activités d'écriture¹³, nos données suggèrent une difficulté toujours présente pour les enseignants à faire cohabiter dans leurs pratiques les situations de lecture et d'écriture pour mettre les bases d'une compétence à l'écrit chez les jeunes élèves.

¹³ Par exemple, Jones et East (2010) insistent particulièrement sur les bienfaits d'activités quotidiennes d'écriture libre, au moyen de la tenue d'un journal personnel par les élèves, activité au cours de laquelle une intervention individuelle différenciée – adaptée à l'élève – est assurée par l'enseignant. Dans le même sens, Hachem, Nabhani et Bahous (2008) rendent compte de l'efficacité, auprès de scripteurs de niveau premier cycle, de la formule des ateliers d'écriture, ou *writing workshops*, efficacité qu'ils attribuent essentiellement aux séances quotidiennes d'écriture libre respectant les intérêts des élèves, ainsi qu'à l'enseignement explicite ciblé sous forme de mini-leçons et aux interventions individualisées et différenciées qu'implique cette approche.

1.2 Les contenus enseignés

Les observations qui ont été réalisées dans les 22 classes de la présente étude ont aussi permis de relever des informations à l'égard des contenus enseignés en classe. Tout comme pour la présentation des dispositifs observés, cette partie présente les contenus enseignés au regard de la langue écrite selon leur fréquence.

Le type de contenu le plus fréquemment enseigné, soit dans 87% des classes, concerne les stratégies de compréhension de texte. Le travail relatif au vocabulaire, qui contribue à la compréhension, a été observé dans 78% des classes. La reconnaissance de mots, par le travail sur les correspondances phonèmes/phonogrammes, est également observée dans plus de la moitié des classes (61%), principalement dans les classes de 1^{re} année (80% des classes), alors qu'en 2^e année et en classe cycle, ce contenu est traité dans respectivement 50% et 33% des classes. La reconnaissance lexicale des mots, c'est-à-dire la reconnaissance globale opérée sans faire appel au décodage, est également enseignée (65%) plus fréquemment en 1^{re} année (80% des classes), qu'en 2^e année (60% des classes) et qu'en classe cycle (33% des classes). Dans la majorité des classes, ces deux stratégies sont enseignées conjointement.

L'orthographe lexicale est également abordée très fréquemment (78% des classes). Là encore, les modalités de fonctionnement observées sont variées, même si la pratique des orthographes approchées reste celle qui est la plus fréquente (30% des classes). Dans ce type de pratique, les aspects orthographiques abordés peuvent concerner des contenus à l'étude au 2^e cycle, comme certaines règles de positionnement des phonogrammes. Le modelage quant à l'utilisation du dictionnaire a été observé dans 30% des classes.

Le processus d'écriture est enseigné dans 52% des classes, il s'agit le plus souvent des phases de planification ou de révision, mais également parfois du processus intégral lors d'une production de texte collective. L'analyse de caractéristiques textuelles a été observée dans 43% des classes. Pour cet objet d'enseignement, il était le plus souvent question de l'analyse du schéma de récit comme une analyse comparée des différents albums d'une même série. Un travail relatif à la syntaxe a été observé dans 39% des classes.

L'enseignement de la calligraphie – soit la formation des lettres – a été observé dans 30% des classes. Il s'agissait dans la majorité des cas d'un travail en groupe classe avec un modelage de l'enseignant, suivi d'une séance d'exercice individuelle avec un soutien particulier aux élèves qui en éprouvent le besoin.

L'appréciation littéraire a été mise en œuvre dans 26% des classes. Par ailleurs, la mobilisation de la littérature jeunesse à des fins d'enseignement, c'est-à-dire en dehors d'un usage exclusivement réservé à la lecture personnelle, a été observée dans 65% des classes.

Au niveau métalinguistique, des activités de conscience phonologique ont été observées dans 26% des classes. Les autres contenus enseignés l'ont été de manière marginale, dans chaque cas dans une seule classe. Il s'agissait d'une activité quant à l'ordre alphabétique, d'une autre à propos des classes de mots (plus particulièrement de l'adjectif) et d'une

troisième proposée en atelier aux élèves forts sur un contenu au programme du 2^e cycle, l'accord sujet/verbe.

L'analyse des données recueillies à partir de nos observations semble aller au-delà de la dichotomie qui oppose un enseignement des correspondances graphophonétiques et un enseignement qui tient compte des contextes signifiants de communication en lecture et en écriture, en soutenant l'idée maintes fois soulevée récemment par les chercheurs que des pratiques dites efficaces doivent tenir compte des différentes facettes de la langue écrite (Goigoux, 2004; Morrison *et al.*, 2010). En effet, les données recueillies lors des observations montrent que différents objets sont enseignés : les stratégies de compréhension en lecture, le vocabulaire, les correspondances graphophonétiques, l'orthographe lexicale ont été régulièrement relevés comme contenus d'enseignement. En contrastant nos résultats avec ceux obtenus par Taylor *et al.* (2002) au sujet des contenus d'enseignement, il est intéressant de faire ressortir que, contrairement à cette étude américaine qui a peu observé d'activités de compréhension en lecture au début du primaire (1^{re} à 3^e année), nos résultats indiquent plutôt que 87% des enseignants soutiennent concrètement le lecteur stratégique dès le début du primaire. Cette différence de résultats pourrait éventuellement être associée à des différences de culture pédagogique ou encore à des différences linguistiques (français et anglais). Même si les deux études ont été menées auprès d'élèves apprenant une langue écrite régie par un principe alphabétique et caractérisée par une opacité certaine, il semble que les enjeux linguistiques pour ces deux populations ne soient pas les mêmes (Fayol et Jaffré, 2008; Seymour *et al.*, 2003). Ces deux hypothèses – pédagogique et linguistique – nécessitent d'autres travaux pour être infirmées ou renforcées.

Dans des proportions moins importantes mais cependant non négligeables, le processus d'écriture, la calligraphie, la syntaxe, l'appréciation littéraire et la conscience phonologique ont également été relevés comme objets d'enseignement en classe. Cette diversité à l'égard des objets d'enseignement rappelle d'abord les nombreux défis que le jeune scripteur a à relever en début d'apprentissage. En effet, dans cette période d'acquisition, de nombreux chercheurs ont souvent relevé la spécificité du processus d'écriture chez l'apprenti qui nécessite la gestion d'activités dites de bas niveau, telles que le geste graphique et l'orthographe (Berninger et Swanson, 1994; McCutchen, 2011). Aussi, Berninger et Swanson (1994) ont notamment attiré l'attention sur le fait qu'en production, les apprentis scripteurs arrivent difficilement à s'engager, de façon autonome, dans une activité de planification ou encore de révision. Ainsi, le fait que le processus d'écriture (le plus souvent la phase de planification et celle de révision) fasse l'objet d'un enseignement dans 52% des classes observées suggère que les enseignants sont conscients des difficultés inhérentes à l'apprentissage de l'écriture en début de scolarisation.

De plus, la prise en compte de la syntaxe, de l'appréciation littéraire (le plus souvent réalisée à l'oral) et de la conscience phonologique suggère que les enseignants prennent en compte une autre caractéristique de l'apprentissage de la langue écrite, celle d'être profondément ancrée dans les connaissances des jeunes élèves à l'oral.

2. relation entre les pratiques et les apprentissages

Nous présenterons les caractéristiques des pratiques qui sont les plus corrélées avec le développement des élèves. Les corrélations n'indiquent pas une causalité, toutefois on peut poser l'hypothèse que s'il y a un lien entre certaines caractéristiques de l'enseignement et le développement des élèves, il est probable qu'il s'agisse d'une influence, directe ou indirecte, de l'enseignement. Dans un contexte écologique, comme celui de cette recherche, les variables ne peuvent pas être isolées les unes des autres.

2.1 Corrélations mettant en jeu les dispositifs

Le dispositif le plus souvent corrélé avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches est la lecture en tandem qui est très fortement corrélée (sig. .01) avec la progression dans la tâche de pseudo-mots (.663**¹⁴), la progression dans la tâche de production de mots (.540**) et la progression quant au nombre de mots lexicalisés dans la tâche de production de texte (.783**). Des corrélations significatives (sig. .05) sont présentes quant à la performance en fin d'année dans la tâche de compréhension (.570*), à la progression dans la tâche de production de mots (.540*) et à la progression dans la tâche de production de texte (.418*).

Un autre dispositif est très souvent corrélé avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches. Il s'agit des orthographe approchées. Les corrélations les plus fortes concernent la progression dans la tâche de pseudo-mots (.693**). Des corrélations significatives sont présentes quant à la performance en fin d'année dans la tâche de pseudo-mots (.541*), à la performance en fin d'année dans la tâche de compréhension (.633*), à la progression dans la tâche de compréhension (.628*) et à la progression dans la tâche de production de mots (.443*).

La lecture du texte d'un élève est très fortement corrélée avec la performance des élèves en fin d'année dans la tâche de production de texte (.611**). Ce dispositif est également corrélé avec la progression dans la tâche de compréhension (.566*) et la progression dans la tâche de production de texte (.510*).

L'entretien de lecture est très fortement corrélé avec la performance des élèves de 1^{re} année au printemps en production de texte (.690**). Ce dispositif est également corrélé avec la progression dans la tâche de production de mots (.482*) et la progression dans la tâche de production de texte (.490*).

Dans l'ensemble, ces résultats, qui explorent les liens entre les dispositifs observés en classe et les apprentissages des élèves, tendent à montrer que, dans le cas des classes ayant participé à l'étude, la lecture en tandem est le dispositif ayant le plus contribué à la progression des élèves ainsi qu'à leur performance en fin d'année dans les différentes tâches. Suivent de près les orthographe approchées. La lecture du texte d'un élève de

¹⁴ Dans cette présentation des résultats, le signe * signifie une corrélation $p < 0,05$ et le signe ** une corrélation de $p < 0,01$.

même que l'entretien de lecture auraient également contribué de façon significative à la progression des élèves. Tous ces dispositifs ont comme similitude d'impliquer un engagement actif de la part de l'élève, ce qui a déjà été relevé comme une caractéristique importante des pratiques dites efficaces en lecture et en écriture (Hall, 2003; Pressley *et al.*, 2001). La lecture en tandem, les orthographe approchées et les entretiens en lecture suscitent également, pour être réalisés, des interactions sociales avec autrui (les pairs ou l'enseignant) qui attirent encore une fois l'attention sur la place légitime de la collaboration pour apprendre à lire et à écrire.

2.2 Corrélations mettant en jeu les contenus

Les deux stratégies de reconnaissance de mots les plus enseignées, celle qui repose sur la connaissance des correspondances phonèmes/graphèmes (CPG) et celle qui met en jeu la voie directe lexicale (RML) sont toutes deux souvent corrélées avec la progression des élèves ou leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches. Les corrélations les plus fortes se manifestent chez les élèves de 1^{re} année. Puisque toutes les enseignantes de 1^{re} année qui ont enseigné une des stratégies ont également enseigné l'autre, les corrélations observées pour les deux stratégies sont identiques pour les élèves de 1^{re} année. Des corrélations très fortes apparaissent avec la progression dans la tâche de production de texte (,700**). Il y a également de très fortes corrélations avec la progression en production de mots (CPG ,556**; RML ,520**). Enfin, l'usage de la littérature jeunesse pour enseigner est corrélé avec la progression des élèves dans la tâche de pseudo-mots (,550*) et leur progression en production de texte (,424*).

Ces derniers résultats issus de corrélations entre les contenus enseignés et les apprentissages des élèves suggèrent que les deux stratégies de reconnaissance de mots les plus enseignées, celle qui repose sur la connaissance des correspondances phonèmes/graphèmes (CPG) et celle qui met en jeu la voie directe lexicale (RML), ont toutes deux contribué, notamment pour ce qui est des classes de 1^{re} année, à la progression des élèves ou à leurs performances en fin d'année dans les différentes tâches. Enfin, l'appréciation littéraire de même que l'usage de la littérature jeunesse pour enseigner auraient également contribué de façon significative à la progression des élèves dans les différentes tâches. Ces résultats vont tout à fait dans le même sens que ceux qu'ont rapportés les travaux antérieurs, en soutenant une vision complexe de l'entrée dans l'écrit qui doit prendre en compte différentes facettes de la langue écrite (Goigoux, 2004).

CONCLUSION

Pour résumer l'ensemble de nos résultats, nous pouvons globalement dire que cette étude vient documenter les pratiques d'enseignants québécois en lecture et en écriture au début de l'école primaire, mais aussi appuyer les résultats obtenus par d'autres recherches (Graham *et al.*, 2009; Pressley *et al.*, 2001; Turcotte *et al.*, 2004) qui rappellent que c'est la variété des dispositifs exploités et la fréquence d'activités riches et complexes de littératie qui semblent le mieux expliquer l'exemplarité des pratiques d'enseignement lors de l'entrée dans l'écrit. Plus précisément, l'analyse des observations réalisées en classe permet de

dégager une variété de dispositifs qui sont mobilisés par les enseignants ainsi que l'adoption de pratiques (par exemple, rétroactions, étayage, modelage, visées multiples, articulation lecture-écriture) qui peuvent être jugées favorables pour le développement des compétences chez les élèves (Hall, 2003). Cette diversité est par ailleurs davantage observée pour les situations de lecture, plutôt que pour les situations d'écriture. Sur ce point, il semble important de relever l'importance d'accompagner les enseignants dans leur développement professionnel (à cet égard, voir Carlisle et Berebitsky, 2011), afin d'enrichir leurs connaissances sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et sur les pratiques efficaces en lecture et en écriture (Piasta et al., 2009).

Tout en rappelant une certaine prudence dans l'interprétation de certaines analyses corrélationnelles qui examinent les relations éventuelles entre les types d'enseignement et les performances des élèves, les résultats tendent à montrer que les dispositifs qui sollicitent des interactions entre pairs et avec l'enseignant sont source plus grande d'apprentissages. Sur le plan des contenus enseignés, les résultats suggèrent que, pour apprendre à lire et à écrire en français, et certainement dans d'autres langues, il est important d'exposer les jeunes élèves à un environnement pédagogique riche (Collin Block et al., 2002) où l'enseignant est en mesure d'examiner la langue sous ses différentes facettes : lecture, écriture et lien avec la langue orale.

Si notre étude tend à mettre en relief le caractère essentiel, pour un enseignement efficace de la lecture et de l'écriture, de certains dispositifs exploités et contenus enseignés, faut-il cependant réitérer le fait qu'un ensemble de dispositifs mobilisés et de contenus exploités conjointement expliquent probablement mieux la progression des élèves que tout dispositif ou contenu d'apprentissage considéré isolément. D'autres recherches demeurent nécessaires en ce domaine, recherches exploitant cette fois des devis qui permettront d'établir des liens de causalité entre les dispositifs et contenus d'enseignement exploités et la progression des élèves.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a été financièrement soutenue par le Fonds de la Recherche Société et Culture du Québec (Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, numéro de projet 2008-PE-118512).

REFERENCES

American Speech-Language-Hearing Association (2005). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.asha.org/>>. Consulté le 11 avril 2010.

Babayigit S. et Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 23, 539-568.

Berninger, V.W. et Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57-81.

Caravolas, M. et Landerl, K. (2010). The influences of syllable structure and reading ability on the development of phoneme awareness: A longitudinal, cross-linguistic study. *Scientific Studies of Reading*, 14 (5), 464-484.

Carlisle, J.F. et Berebitsky, D. (2011). Literacy coaching as a component of professional development, *Reading et Writing*, 24 (7), 773-800.

Chiappe, P., Siegel, L.S. et Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 6, 369-400.

Coker, D. (2006). Impact of first-grade factors on the growth and outcomes of urban school children's primary-grade writing. *Journal of Educational Psychology*, 98, 471-488.

Collins Block, C., Oakar, M. et Hurt N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.

Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M., Zorman, M. et Lété, B. (2009). Associations and dissociations in reading and spelling French. Unexpectedly poor and good spellers. *British Journal of Educational Psychology*, 6, 63-75.

Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (1999). Lire en classe: résultats d'une enquête au primaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24 (2), 197-211.

Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette Éducation.

Goigoux, R. (2004). Pratiques et méthodes d'enseignement de la lecture. *Revue des Hautes écoles pédagogiques*, 2, 37-56.

Hachem, A., Nabhani, M. et Bahous, R. (2008). « We can write! » The writing workshop for young learners. *Education 3-13*, 36(4), 325-337.

Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In N. Hall, J. Larson et J. Marsh (dir.), *Handbook of early childhood literacy* (p. 315-326). London: SAGE.

Hurry, J. (2004). Comparative studies of instructional methods. In T. Nunes et P. Bryant (dir.), *Handbook of children's literacy* (p.557-574). Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.

Jones, J. et East, J. (2010). Empowering primary writers through daily journal writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 112-122.

Mandel Morrow, L.M., Tracey, D.H., Gee Woo, D. et Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction, *The Reading Teacher*, 52 (5), 462-476.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3 (1), 51-68.

McDonald Connor, C., Morrison, F.J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P.S., Bayraktar, A., Crowe, E.C. et Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics × instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46 (3), 189-221.

McDonald Connor, C., Jakobsons, L.J., Crowe, E.C. et Meadows, J.G. (2009). Instruction, student engagement, and reading skill growth in reading first classrooms. *The Elementary School Journal*, 109 (3), 221-250.

MacDonald Connor, C., Morrison, F.J. et Katch, L.E. (2004). Beyond the reading wars : Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8 (4), 305-336.

Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K. et Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettre*, 1, 43-59.

Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXXIII (3), 663-683.

Morrison, F.J., McDonald Connor, C. et Hindman, H. (2010). Early schooling and growth of literacy in the transition to school (pp.153-164). In D. Aram et O. Korat (Éd.), *Literacy development and enhancement across orthographies and cultures*. Springer science.

Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.

Piasta, S.B., McDonald Connor, C., Fishman, B.J. et Morrison, F.J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13 (3), 224-248.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. et Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5 (1), 35-58.

Pressley, M., Allington, R., Baker, K., Brooks, G., Collins Block, C., Cronin, J., Morrow, L., Nelson, E., Tracey, D., Wharton McDonald, R. et Woo, D. (1998). *The nature of effective first grade literacy instruction*. University at Albany, CELA.

Rieben, L. (2004). Le 21^e siècle verra-t-il (enfin) la disparition des polémiques stériles sur l'apprentissage de la lecture? *Revue des Hautes études pédagogiques*, (1), 17-25.

Rosenblatt, L.M. (1938). *Literature as exploration*. New York : The Modern Language Association of America.

Ruddell, R.B. (2004). Researching the influential literacy teacher: Characteristics, beliefs, strategies, and new research directions (pp. 979-997). In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (Éd.), *Theoretical models and processes of reading*. 5th Edition. Newark: International Reading Association.

Saulnier-Beaupré, K., et Montésinos-Gelet, I. (2008). Soutenir l'apprentissage du vocabulaire avec les orthographes approchées. In L. Lafontaine, R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (dir.). *Articulation orale-écrit en classe : une diversité de pratiques* (pp.29-43). Ste-Foy : Presses universitaires du Québec.

Seymour, P.H.K., Aro, M. et Erskine, J.N. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

Taylor, B.M., Peterson, D.S., Pearson, P.D., et Rodriguez, M.C. (2002). Looking inside classrooms : Reflecting on the « how » as well as the « what » in effective reading instruction. *The Reading Teacher*, 56 (3), 270-279.

Turcotte, C. (2010). The development of exemplary teaching practices in reading instruction among five francophone teachers. *Language & Literacy*, 12 (1), 128-146.

Turcotte, C., Giasson, J. et Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education*, 39 (2), 183-197.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

Wharton-McDonald, R., Pressley, M., et Mistretta Hampston, J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms : Teacher characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99 (2), 101-128.

Wolcott, H.F. (1988). Ethnographic research in education. In R.M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (pp.187-210). Washington, DC : American Educational Research Association.